

Anexos para Red Mandela, Red Global y Formatos escolares

Comisión N.º 1

Formación

Desde las ATD Nacionales y por Escuela se viene denunciando la necesidad de Formación para desarrollar estrategias pedagógico – didácticas que permitan trabajar desde la perspectiva de la Inclusión. Se requiere el conocimiento sobre las diversas patologías, trastornos y dificultades que operan como *barreras para el aprendizaje*. Este conocimiento incluye lo referente a lo médico – psicológico y la perspectiva pedagógico - didáctica en cuanto a las líneas de intervención institucional y las estrategias de aula enmarcadas en la concepción de Inclusión que manejamos. Esto incluye la Formación de grado, posgrados y educación permanente.

En cuanto al primer aspecto entendemos que es fundamental que haya una mayor presencia de los temas vinculados a la perspectiva inclusiva en la malla curricular, tanto en las diversas asignaturas como en las especificidades que hacen a las discapacidades, DDAA y diversos trastornos.

Los posgrados dependientes del CFE deben ser más accesibles y regulares. Deben abrirse en forma anual, contemplar regiones del interior y los llamados ser difundidos en tiempo y forma. Reafirmamos en este sentido lo ya expresado en cuanto al cumplimiento del Art 70 .8 del Estatuto del Funcionario Docente.

En cuanto a la formación permanente, debe contemplar la modalidad de formación en servicio en los temas que hacen a perspectiva de la inclusión, así como las discapacidades, DDAA y diversos trastornos. Estos deben ser descentralizados y sin límites en su acceso.

El CEIP en coordinación con CFE debe organizar seminarios a cargo de personas especializadas, a los que puedan concurrir los maestros en forma gratuita en horario de trabajo.

Formatos escolares

Desde la Perspectiva de la Inclusión educativa, deben pensarse formatos escolares que se ajusten a las necesidades de cada Institución. El colectivo docente debe analizar su situación escolar, reflexionar y crear propuestas que estructuren y organicen el trabajo pedagógico en la escuela. El CEIP deberá proveer los recursos humanos (profesores especiales, maestro comunitario, maestro de apoyo, entre otros) y los materiales necesarios para su implementación, independientemente de la categorización y modalidad de la escuela. A su vez debe contarse con los espacios para el estudio, reflexión y elaboración de propuestas en colectivo. Por tanto ratificamos las resoluciones de ATD que exigen salas docentes pagas, obligatorias en todas las escuelas y Jardines de Infantes

Red Mandela

Lo que implementa el CEIP, en nombre de la Inclusión es el proyecto “Red Mandela”, definida como “red de instituciones que tengan condiciones necesarias para el trabajo y en la capacitación de los maestros”(Florit, 2016)

Considerando los objetivos y propósitos planteados en el proyecto que apuesta a fortalecer el proceso de inclusión en algunas escuelas del país, esta Comisión da cuenta que no se está cumpliendo con los mismos. Desde los aportes de las escuelas con esta experiencia surge que dicho proyecto no cubre las expectativas de los docentes en cuanto a los aportes técnicos y pedagógicos, la accesibilidad y la disponibilidad de recursos. La evaluación sistematizada de este proyecto aún no ha sido realizada.

Esta política, al ser focalizada es contradictoria con la mirada amplia que se plantea de la Inclusión y que entiende que la educación es un derecho de todos los niños, niñas y adolescentes, ya que abarca a algunas escuelas llamadas inclusivas, como si las otras no lo fueran o no lo debieran ser.

Para obtener información sobre RED Mandela añadimos links:

http://www.cep.edu.uy/inicio-edu-inclusiva_

<http://www.ceip.edu.uy/nombre.-componentes-y-prop%C3%B3sitos>

Comisión N° 5. Rol docente. Libertad de cátedra, Red Global de Aprendizajes, Forma escolar: Alteraciones

“De la realidad cargada de problemas al ideal poblado de esperanzas.”
Miguel Soler

Rol docente y forma escolar

Para comenzar a introducirnos en la temática que nos convoca creemos necesario partir de los primeros dos artículos de la Ley de Educación N° 18.437 vigente en nuestro país

“Artículo 1°. (De la educación como derecho humano fundamental).- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

Artículo 2°. (De la educación como bien público).- Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna.”
(Uruguay, 2008)

Si bien para la UNESCO (2017), la educación es un derecho humano universal, estableciendo la formación como una necesidad permanente para todos los individuos y grupos sociales, el acceso a la misma está por fuera de los márgenes de enormes cantidades poblacionales a pesar de los diferentes esfuerzos y de los acuerdos internacionales, por lo que se considera que un avance en esta materia repercutirá en el desarrollo económico y social de las naciones.

En el documento de la ANEP (2010), "Proyecto: Formato Escolar. Identidades actualizaciones pedagógicas. Sistematización y documentación de experiencias educativas", se explicita lo siguiente en torno a la educación:

Entendiendo a la educación desde la dialéctica cambio/conservación consideramos oportuno revisar y actualizar lo que hace a la identidad de la escuela. Una posible reconstrucción de la identidad de la escuela pública uruguaya podría comenzar desde el reconocimiento de la diversidad de propuestas pedagógicas institucionales existentes, amparadas éstas en el trabajo de colectivos profesionales que reconocen la autonomía como estatuto posibilitador de la gestión y construcción del centro. ‘Una educación que pretende ser común no puede concebirse de manera uniforme, ni impartirse de forma idéntica para todos, sino que debe adaptarse a la diversidad de situaciones, condiciones de partida, intereses y contextos. Por lo tanto las escuelas deben actuar en consonancia con esa diversidad, adaptando su organización, (...) y su modo de funcionamiento a las circunstancias cambiantes en que se desenvuelven, esto es, aplicando el criterio de flexibilidad’ (Tiana, 2009: 5) (ANEP, CODICEN, CEIP, 2010)

Ahora bien, las vicisitudes actuales en las que se lleva adelante el rol docente en las diferentes modalidades de la escuela uruguaya, ponen en evidencia una constante contradicción con lo anteriormente expuesto. Los diferentes actores de la institución escolar se enfrentan a grandes desafíos al momento de encontrar estrategias alternativas para subsanarla.

Está claro que el avasallamiento de propuestas impuestas a los colectivos docentes nada tienen que ver con los reclamos de cada centro, relativos a su propia realidad (carencias, falencias y posibilidades), no logran sus objetivos y, por el contrario, sobrecargan la tarea y el tiempo docente. En consecuencia, el trabajo de reflexión y revisión de las prácticas docentes termina en discusiones en torno a “innovaciones” ineficaces en tanto no son apropiadas ni construidas por los maestros.

Cabe destacar que, de las problemáticas que enfrenta la escuela pública, lo político-presupuestal sigue sin tener en cuenta los reclamos que se reiteran a través de los años, desde los colectivos docentes. La insuficiente e inadecuada distribución de los recursos económicos (tanto los destinados a salarios, horas de coordinación y planificación pagas, como aquellos que

resuelven los problemas más elementales de la cotidianeidad de los centros) desdibujan el rol docente y la competencia educativa de las instituciones.

Por otra parte, más allá de las carencias de fondo, diversas experiencias se comienzan a conocer tímidamente, resultado del trabajo de muchos colectivos. Es parte del legado histórico del magisterio uruguayo atreverse a pensar otras formas de hacer escuela y posibilitar nuevas miradas más esperanzadoras con respecto a las problemáticas de la educación. Partiendo de la base de la ineficacia de la forma escolar tradicional para garantizar que todos puedan aprender, es necesario construir entre todos nuevos modos de estar, de participar y de ser en dichas instituciones.

En el uso cotidiano se suelen confundir algunos términos referidos a los modos de organizar lo escolar. Tenemos en la actualidad diversas modalidades (Tiempo Completo, Tiempo extendido, Especial, etc.) que mantienen el “formato” o forma escolar en sus aspectos sustanciales.

Esta ATD entiende como fundamental, dilucidar el modo en que se va a profundizar en la conceptualización de estas cuestiones, abordadas en instancias anteriores, para pensar luego el rol docente en la alteración a la forma tradicional de lo escolar.

Se puede, entonces, distinguir entre “formato” o forma escolar y modalidad. En la misma línea de lo expresado por Flavia Terigi (citado en Comisión N° 1 ATD Nacional 2016), y profundizando con lo planteado por Baquero, la identidad de la escuela se ha mantenido independientemente de las variaciones que ha tenido a lo largo del tiempo:

(...) aspectos de la forma escolar moderna que, más allá de sus variaciones, le otorgan identidad. Entre otros, elementos como la organización del tiempo y del espacio escolar; las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela; la definición de las posiciones de saber y no saber; las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza; las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes han sido identificados como prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables que constituyen lo que algunos autores han denominado gramática escolar¹ o componentes duros del formato escolar². Estas reglas, que operan como fondo de la diversidad de prácticas que se despliegan en las escuelas (a veces como puntos de apoyo, a veces como obstáculos), constituirían la ‘forma escolar’. (Baquero-Diker-Friggerio, 2007:7-8)

Actualmente se considera que el acceso al legado cultural no se estaría dando en condiciones de igualdad para todos. En este sentido, se adhiere al planteo de Violeta Núñez, quien piensa a la educación como posibilitadora de acceso a patrimonios culturales plurales; patrimonios para ser apropiados, transformados.

Para concretar esta premisa, se considera fundamental pensar en ciertas alteraciones a la forma escolar tradicional.

La idea de la alteración tiene que ver con producir otra cosa, alterar algo que viene dándose de una forma. Pero remite también al alter, a una operación de ficción que se plantea cambiar la perspectiva propia por la del otro. Alteridad (del latín alter: el ‘otro’ de entre dos términos, considerado desde la posición del ‘uno’, es decir, del yo) es el principio filosófico de “alternar” o cambiar la propia perspectiva por la del ‘otro’, considerando y teniendo en cuenta su punto de vista. (Stevenazzi, 2014:3)

Se habla de alteración y no, de innovación, basándose en los aportes de este autor, quien considera que lo que se denomina como “innovaciones educativas” corre el riesgo de entenderse como “destituir lo anterior, como si todo lo anterior quedará obsoleto a la luz de lo nuevo” (Stevenazzi, 2014:4).

No se trata de descartar una forma escolar concreta, sino de habilitar a cada centro para que determine la forma escolar que considere más adecuada de acuerdo a las características específicas de la comunidad educativa.

¹ David Tyack y Larry Cuban, En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas, México, SEP/Fondo de Cultura Económica, 2000; Inés Dussel, “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares”, en anuario de la SAHE, N° 4, 2003

² Ricardo Baquero y Flavia Terigi, “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en Apuntes Pedagógicos, N° 2, 1996

Siguiendo con este concepto, se entiende que muchas veces los docentes, individual y/o colectivamente, ensayan formas de alteraciones escolares. Actúan, sobre uno o varios elementos de la forma escolar, cambiando o contradiciendo el “hacer tradicional”, asumiendo y apropiándose de la idea de una escuela situada. Este pensar y generar conocimiento en colectivo tiene una particular riqueza, que debe ser, por un lado, compartida y, a su vez, habilitada y promovida.

La forma escolar actual tiene su origen en la Modernidad, como respuesta a la necesidad de preparar e incorporar a las masas a las transformaciones económicas provocadas por un nuevo modo de producción (capitalista) e impulsada por las transformaciones científico técnicas, cristalizadas en la Revolución Industrial.

Bajo el nombre de forma escolar remiten a una configuración socio-histórica, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI-XVII, que da como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros modos de socialización. (Southwell, 2011:68)

Esta forma escolar, en tanto construcción histórica, es factible de ser modificada. Su vigencia radica en la necesidad de dar respuesta al modelo socioeconómico y cultural dominante, estructurado para preparar a una minoría para la conducción económica, política y cultural de la sociedad; a las capas medias, para la calificación diferencial de su fuerza de trabajo; y expulsando económica y culturalmente a, cada vez más amplios, sectores de la población.

Ante la interrogante de si la escuela es la encargada de transformar la estructura y funcionamiento económico, político y social, se sostiene que la misma es un ámbito de disputa de proyectos político sociales divergentes.

El maestro es, necesariamente, militante político. Su tarea no se agota en la enseñanza de las matemáticas o la geografía. Su tarea exige un compromiso y una actitud en contra de las injusticias sociales. Luchar contra el mundo que los más capaces organizan a su conveniencia y donde los menos capaces apenas sobreviven. Donde las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los expulsados de la vida. El maestro debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales. (Paulo Freire, 2004)

Los maestros, investidos de un fuerte componente humanista centrado en la defensa de los derechos de los niños, visualizamos con creciente preocupación las dificultades en los procesos de alfabetización y apropiación del conocimiento, dejando así en evidencia la contradicción entre lo declarado por el organismo y la realidad. Es por ello vital, el ensayo de estrategias didáctico pedagógicas que den respuesta a las características y particularidades del alumnado. El docente puede y debe explorar metodologías y formas alternativas.

Analizado todo lo anterior, se reafirma lo surgido en la ATD nacional de 2016 de que:

Es fundamental que el formato escolar elegido tenga como cometido contemplar las diversas necesidades de los niños, los docentes y la comunidad. Partiendo de ello, defendemos la autonomía pedagógica... (entendida como autodeterminación didáctico-pedagógica)...de las instituciones para decidir su formato, sin perder de vista que el responsable económico de las mismas es el Estado. Para todo esto es fundamental que se acompañe con horas de coordinación pagas para que los colectivos docentes reflexionen sobre las necesidades y posibilidades de su institución. Además se deben garantizar los recursos humanos (maestros integradores, comunitarios y profesores especializados), económicos, espacios y tiempos necesarios para su implementación. Consideramos, al mismo tiempo, que el número de niños tiene que ser el adecuado, tal como se viene reclamando desde hace mucho tiempo.

De esta forma se fortalecerían las instituciones y sus colectivos docentes para implementar el formato escolar que se considere necesario.

En este sentido se reafirma que las alteraciones a la forma que se planteen en las escuelas, necesariamente, tienen que emanar de los propios colectivos, ya que son estos los que conocen las necesidades pedagógicas de la comunidad que integran y las características de la misma. Son los que pueden pensar cómo, por qué, dónde, quiénes y cuándo. Las alteraciones a la forma no pueden ser impuestas desde la lógica jerárquica, ni por el impulso individual de

profesionales y “expertos”. Se necesita reafirmar el rol del docente como profesional de la educación y no, como un mero aplicador.

En suma, se considera que el maestro es un actor clave en la construcción de políticas educativas desde el cotidiano escolar. Históricamente lo ha sido. Sin embargo, en los últimos tiempos, esta imagen se ha visto desdibujada por diferentes cuestiones, que han generado la falsa imagen de que la única forma de construir política educativa es desde el sistema. Negamos rotundamente esta creencia, reafirmando el carácter público que debe tener la Escuela y el rol protagónico que del magisterio nacional en pensar diferentes formas de hacer escuela, una escuela para todos.

Se considera, entonces, que nuestro rol docente debe ser pedagógico-didáctico, centrado en “pensar la escuela”, elaborar experiencias, experimentar, sistematizar produciendo teoría desde nuestras prácticas y llevar adelante alteraciones a la forma escolar para adecuar la Escuela a la comunidad educativa de la que forma parte.

Rol docente. Algunas premisas generales

El rol es la función o el papel asumido por un ser humano en un cierto contexto (J.Pérez Porto y M. Merino, 2014). Entonces: ¿Qué función queremos asumir los docentes en el siglo XXI?

En primer lugar diremos que el rol docente no podría definirse de una vez y para siempre, por el contrario, está llamado a ser repensado constantemente. Se trata entonces de un concepto vivo, dinámico, complejo. Nada de esto nos despoja de ciertas certezas, provisorias, que nos permiten delimitar, de alguna manera, el rol docente.

Al decir de Giroux, asumimos al docente como un profesional reflexivo, un intelectual capaz de hacerse cargo de una pedagogía contextualizada, social y políticamente, que se plantea como un objetivo explícito de su práctica la transformación social. El docente no es neutral frente a la realidad. (Giroux, 1997). ¿Cuáles son las posturas, propuestas, prácticas e ideas que nos acercarán a esta definición del rol?

En primer lugar, se asume al niño como centro de la pedagogía y protagonista de su proceso de aprendizaje. Hablamos de un sujeto de derechos y de un docente concededor, garante del cumplimiento de los mismos. Por lo tanto partimos de un docente convencido de que la oportunidad, la generación de un espacio y un tiempo para todos, es lo que iguala.

Hablar de un docente comprometido y reflexivo implica pensarlo siempre en construcción colectiva. Se reivindica entonces la necesidad de cambiar la visión del docente en soledad. Se hace imprescindible pensar en las infancias trabajando con otros, dentro y fuera de la escuela.

El docente es aquel que se permite crear y experimentar individual y colectivamente en torno a diversas propuestas metodológicas. Se precisa despojar a los maestros de tareas sin sentido, impuestas por otros, para concentrarnos en las tareas que importan: aquellas que se centran en las propuestas, en los niños y sus aprendizajes. Apelar, a su vez, a la recuperación del legado pedagógico y la construcción de nuevos saberes desde las prácticas. Urge atrevernos a repensar nuestro accionar y deconstruir³ aquello que ya no sirve. Animarnos a producir, sistematizar y compartir conocimientos desde la escuela, incluso a riesgo de ser criticados, asumiendo la profesionalidad de nuestro rol.

Se resalta, al igual que Frigerio (2011) que, ni la escuela ni el educador puede desentenderse del modo en que ciertas políticas económicas han producido exclusión. Esto implica pensar nuestro oficio desde otra dimensión. De allí que el educador es aquel que se empeña en desmentir las profecías de fracaso asociadas a los niños de los sectores populares, y se asume como ofertador de rasgos de identidad.

Rol docente. Libertad de Cátedra

El tratamiento de temas, como el rol docente y la libertad de cátedra, son recurrentes en la ATD. Son varias las oportunidades en que este órgano asesor del CEIP se ha pronunciado al

³ Tomado de Vázquez, A (2016) *Derrida: deconstrucción, différance, y disseminación. Una historia de parásitos, huellas y espectros*. En Revista “Nómadas. Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, N° 48, disponible en

<https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/viewFile/53302/48914>.

respecto, lo cual constituye un hecho para nada arbitrario. Sin ir más lejos, en el informe de la ATD Nacional del año 2016 se menciona algunos de los principios que deberían definir la tarea del docente. Uno de dichos principios, que una vez más se ratifica, hace referencia directa a la libertad de cátedra y a las imposiciones que enfrentan los maestros. De esta manera, el informe señala que uno de los pilares fundamentales de nuestras prácticas pedagógicas es la autonomía,

reflejada en la toma de decisiones, lo que permite la creatividad del docente, rompiendo con el modelo que nos ubica como meros aplicadores (evaluación en línea, librillos, planificación digital, EIT, etc). Informe de la XXVI Asamblea Nacional de delegados de ATD “Mtro. Miguel Soler Roca”. Mayo de 2016.

La libertad de cátedra, entendida en su sentido más amplio, es autonomía metodológica. Así lo establece la ley 18.437 (Ley General de Educación), en el artículo 11:

El docente, en su condición de profesional, es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio.

De hecho, se trata de una característica tan esencial de nuestras prácticas pedagógicas, que aparece plasmada en el segundo capítulo del Estatuto del Funcionario Docente, encabezando los “derechos específicos del funcionario docente”:

Ejercer sus funciones en el marco de la libertad de cátedra, respetando la orientación general fijada en los planes de estudio, cumpliendo el programa respectivo y asegurando la consideración crítica de las diversas tendencias cuando corresponda. (Artículo 4, inciso A del Estatuto del Funcionario Docente).

Desde hace ya varios años, la ATD observa con preocupación que muchos de los lineamientos de las políticas educativas que se implementan, tienden a definir un rol de maestro, en el que su capacidad de incidir sobre la realidad educativa a través de sus prácticas profesionales es cada vez menor. Existe un ataque sistemático a través de mecanismos de presión que se evidencian en : visita de maestros inspectores donde se orienta y evalúa acerca del uso de plataformas, redes, librillos (CLE), control de uso de recursos brindados por CEIP, imposición de proyectos desde inspecciones lesionando con ello el rol docente. Dicho posicionamiento descentra la mirada de la complejidad de la problemática educativa, de su multicausalidad, de la necesidad de mejorar las condiciones materiales (dentro de las cuales intervienen variables como lo salarial, lo edilicio, la cantidad de cargos, entre otros), de la ausencia de oportunidades reales de formación más allá de los cursos de capacitación concretos. Visto así, pareciera que el problema de la educación lo constituyen los maestros.

Como profesionales de la educación, urge redefinir fines, características y límites de los actos educativos ejerciendo la libertad de cátedra para garantizar los derechos de los educandos y educadores.

Rol docente. Red Global de Aprendizaje

El informe de ATD Nacional de 2015 plantea que la Red Global de Aprendizajes se presentaba como incipiente en ese momento, dado que sólo 75 escuelas integraban la red. Actualmente son 420 centros educativos de ANEP en todo el país, entre los cuales 263 son escuelas y Jardines de infantes. Ello da cuenta de la expansión acelerada en corto tiempo. Si bien el ingreso a dicha red era voluntario, hoy se plantea desde Ceibal y desde las inspecciones departamentales como experiencias innovadoras para fomentar la flexibilización de formatos en educación en los ámbitos de primaria y secundaria.

Desde este órgano asesor se revaloriza el rol docente como sujeto con autonomía para tomar decisiones en base a la realidad de cada centro y grupo, desechando el lugar donde posiciona al maestro como aplicador de rúbricas para medir estándares de aprendizajes.

Dado que en esta comisión se instaló un debate en donde se evidenció la falta de información o de insumos para tratar con profundidad y argumentos el tema, se cree que esta temática debería ser tratada en próximas instancias de ATD, para lograr un análisis exhaustivo del impacto de la misma en las escuelas.

Al mismo tiempo, del debate planteado se desprenden las siguientes afirmaciones y posturas:

- Dada la necesidad de tomar postura responsable, producto del conocimiento y análisis de los temas que tratamos, se cree necesario ampliar el tiempo de debate a fin de profundizar nuestro pronunciamiento acerca de Red Global.

- Se propone trasladar el debate a las Escuelas, contando con material sobre el tema, para retomarlo en la próxima instancia de ATD nacional.

1. Los maestros representados en ATD rechazamos la forma de instrumentación de este proyecto en las escuelas y Jardines de Infantes, ya que existe un doble discurso entre lo voluntario y lo impuesto. Planteamos una vez más, la importancia de reivindicar el carácter opcional de participar de la Red Global y el respeto de las decisiones que tomamos los docentes.